

*Nelma*  
Cipriano Carlos Luckesi

M. 30

*Página 51 (chaves)*

Avaliação da aprendizagem na escola  
reelaborando conceitos e recriando a prática

2ª Edição

malabares

Salvador  
2005

tro; os exames selecionam, excluem, marginalizam; por isso, dentro da atividade escolar, eles são usados indevidamente.

Os exames e as conseqüentes reprovações, que se manifestam como fracasso escolar, servem de alibi para a má qualidade de ensino, como já temos sinalizado, na medida em que o educando, em última instância, torna-se o único responsável por esse fenômeno, pois que, usualmente, atribui-se a ele esse resultado negativo em função do seu suposto desinteresse e de sua suposta irresponsabilidade nos estudos; nesta situação, todos os outros fatores intervenientes nos resultados negativos da aprendizagem são obscurecidos, tais como políticas públicas e educacionais insatisfatórias, más condições de ensino, baixos salários dos educadores...

A verdadeira prática da avaliação da aprendizagem opõe-se a tudo isso, devido assentar-se sobre a busca da melhor qualidade dos resultados, o que implica uma melhor qualidade do ensino, que, por sua vez, exige investimentos em muitas áreas da educação, desde recursos materiais, didáticos e pessoais, até a construção e manutenção de infraestrutura física.

No que se segue, colocamos alguns entendimentos básicos para compreender e praticar o acompanhamento da aprendizagem dos educandos como avaliação e não, equivocadamente, como exames.

### 1. Antes de tudo, uma disposição psicológica necessária ao avaliador

O ato de avaliar, devido estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação

da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim; nada mais que isso! Acolhê-la, como está, é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Sem esse acolhimento da realidade como ela é, não há possibilidade de uma intervenção adequada, pois que qualquer outro ponto de partida seria enganoso e sem sustentação. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está; para, então, a partir daí, decidir o que fazer.

A disposição de acolher a realidade faz parte da conduta do avaliador e não do objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação avaliativa, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. Sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. O que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza.

Imaginemos um médico que não tenha a disposição para acolher o seu cliente no quadro de saúde em que se encontra; um empresário que não tenha a disposição para acolher a sua empresa no estado em que se acha; um pai ou uma mãe que não tem a disposição para acolher um filho ou uma filha em alguma situação embaraçosa em que se encontram; ou imaginemos cada um de nós, sem disposição para acolher a nós mesmos no estado em que estamos. As doenças, muitas vezes, não podem mais ser cuidadas de forma adequada, devido ao fato da pessoa, por vergonha, por medo social ou por qualquer outra razão, não poder acolher o seu próprio estado pessoal, protelando o momento de procurar ajuda, chegando, por essa recusa, ao extremo de "já não ter muito mais o que fazer!". O segredo impede a cura.

Pto partida  
acolher

↓  
obstar

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio dá base para a defesa ou para o ataque, nunca para o acolhimento; ele não serve a uma prática de avaliação, porque, de início, exclui.

Para se ter essa disposição de acolhimento, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas, pessoas ou situações. Se antes de ouvirmos ou virmos alguma coisa, já estamos julgando-a positiva ou negativamente, com certeza não somos capazes de acolhê-la. A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos encontrar soluções adequadas.

Assim sendo, o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente; não a julga, porém se abre para observá-la, como é.

## 2. Uma compreensão do ato de avaliar em geral

Assentado no ponto de partida, acima estabelecido, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não faz sentido um diagnóstico, sem uma conseqüente decisão.

Vamos tomar, em primeiro lugar, o conceito de diagnóstico, que se constitui por dois atos: a constatação e a qualificação do objeto da avaliação. Contudo, antes de mais nada, necessitamos de compreender que o ato de diagnosticar é um ato de conhecimento, a partir do qual

decisões podem e devem ser tomadas. O termo tem origem etimológica no grego *diagnostikós*, que significa capacidade de discernir, de distinguir alguma coisa entre outras, que, em última instância, significa conhecer através de dados.

Um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção. A partir de um diagnóstico médico, esse profissional faz sua intervenção; a partir de um diagnóstico de uma empresa, o empresário decide por uma intervenção específica. Um diagnóstico conduz sempre a uma tomada de posição, como veremos, o que significa a possibilidade e mesmo a necessidade de uma intervenção, seja ela qual for. Com isto, queremos dizer que assentados numa compreensão da realidade, decidimos o que fazer. Ação, sem conhecimento, é puro ativismo. A compreensão oferece base para uma ação eficiente e eficaz<sup>2</sup>.

Isto posto, vamos tentar compreender os dois elementos do diagnóstico. O primeiro deles é a constatação. Constatar é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas. A constatação produz uma descritiva do objeto do ato de conhecimento.

Por exemplo, constato a existência de uma cadeira e seu estado, a partir de suas propriedades "físicas" (suas características): ela é de madeira, sustentada por quatro hastes, tem o assento estofado, cor verde... A constatação expressa a configuração do objeto, tendo por base suas propriedades presentes, como estão no momento. O ato de

<sup>2</sup> Ver capítulo 1 do meu livro, em co-autoria, *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, São Paulo Cortez Editora, diversas edições, intitulado: "O Conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação", p.47.

→  
+ 2  
diag  
constat  
qualific

avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem essa base factual.

A constatação oferece a “base material” para a *segunda parte do ato de diagnosticar* que é o de qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. No exemplo acima, qualifico a cadeira, como satisfatória ou insatisfatória, tendo por base as suas propriedades atuais. Só a partir da constatação é que qualificamos o objeto de avaliação. Assentados nos dados constatados, atribuímos uma qualidade<sup>3</sup>.

Porém, essa qualificação não se dá no vazio. Ela é estabelecida a partir de um determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que temos, ou que estabelecemos, para este objeto. No caso da cadeira, ela está sendo qualificada de satisfatória ou insatisfatória em função do quê? Ela, no caso, será satisfatória ou insatisfatória em função da finalidade a qual vai servir. Ou seja, o objeto da avaliação está envolvido em um contexto de significados, que o envolve. Mantendo o exemplo acima, a depender da circunstância onde esteja a cadeira, com suas propriedades específicas, ela será qualificada de positiva ou de negativa. Assim sendo, uma mesma cadeira poderá ser qualificada como satisfatória para um determinado ambiente, mas insatisfatória para um outro. As propriedades do objeto são as mesmas, mas o contexto não, o que quer dizer que, no exercício da avaliação, não basta só considerar os dados

<sup>3</sup> Nos parágrafos acima aspeamos os termos “propriedades físicas” e “base material”, com a intenção de sinalizar que, aqui, eles se referem a fatos, que não necessariamente são físicos ou materiais, porém que são fatos. A exemplo, o desempenho de um estudante na compreensão de uma alegoria ou de uma metáfora não é físico nem material, mas se expressa como um fato, como algo que existe e pode ser constatado.

em foco, mas também o quadro de referência de significados, que estamos utilizando nos critérios de qualificação.

Trarei um exemplo de minha vida pessoal para permitir a compreensão do que estou afirmando. Ingressei na antiga escola primária, em 1950, quando fui alfabetizado. Chegado ao final do ano letivo, deveria saber ler, escrever e contar minimamente. Sem isso, não seria aprovado para a série seguinte. No ano 2000, meu filho que agora (2003) tem dez anos, fazia a 1ª série do Ensino Fundamental e chegou ao final do ano letivo com dificuldades em leitura e escrita, mas seguiu regularmente para a 2ª série. Aproximadamente dois meses após o início do ano letivo seguinte, ele tinha superado suas dificuldades maiores com a leitura e a escrita. O fenômeno é o mesmo, porém a teoria pedagógica é outra e, por conseqüência, o olhar sobre a situação também é outro. Minha escola, em função do olhar pedagógico tradicional que adotava, era taxativa: “Não está pronto? Reprovado”. A escola de meu filho, em função de um olhar pedagógico construtivo que adota, é inclusiva: “Ele aprendeu e desenvolveu muitas habilidades para a expressão de seu pensamento, falta-lhe pequenos requisitos de letramento e escrita. Ele aprenderá isso, no próximo ano letivo”. Qualificações e decisões diferentes sobre um mesmo fato dependem de visões teóricas diferenciadas. De critérios diferenciados.

O ato de qualificar o objeto da avaliação exige um padrão (ou um critério) de qualificação, pois que esta se dá pela comparação das características descritivas do objeto da avaliação com o critério de qualificação. Se a descritiva for compatível com o critério, a qualidade será positiva; caso contrário, será negativa. Em uma redação, caso o critério seja ausência absoluta de “erros ortográficos”, a mesma será considerada qualitativamente adequada, caso esses erros não estejam presentes.

Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, há algo ainda a ser feito: uma tomada de decisão sobre ele. O ato de qualificar, por si, implica, obrigatoriamente, uma tomada de posição — positiva ou negativa — a respeito do objeto, pessoa ou ação, que está sendo avaliado, o que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão. Tomada de decisão, aqui, significa decisão de intervir na realidade avaliada.

Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na sua constatação e conseqüente qualificação. Ele é um ato dinâmico, que implica a “decisão do que fazer”. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa; ele não se realiza plenamente, devido, nessa situação, não subsidiar a melhoria dos resultados buscados.

Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. A situação de “diagnosticar, sem tomar uma decisão” assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para salvar-se e, chegando às margens, morre antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico, sem tomada de decisão, é um curso de ação avaliativa que não se completou.

Como a qualificação, a tomada de decisão, também, não se faz num vazio teórico. Toma-se decisão em função de um objetivo que se tem a alcançar. Um médico toma decisões a respeito da saúde de seu cliente em função de melhorar sua qualidade de vida; e “qualidade de vida”, neste caso, depende da compreensão teórica que o médico tenha sobre isso. Daí as divergências entre alopatas, homeopatas, e outros. Um empresário toma decisões a respeito de sua empresa em função de melhorar seu desempenho; para isso, ele necessita de ter parâmetros do que ele considera satisfatório. Um cozinheiro toma decisões a respeito

do alimento que prepara em função de dar-lhe o melhor sabor possível, e, em princípio, para garantir a saúde.

Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, constatamos e qualificamos alguma coisa (objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas.

Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam de ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo. Pessoas, quando estão sendo avaliadas, necessitam e devem participar da sua própria qualificação, frente aos critérios que estão postos e que também podem ser partilhados. Sem essa participação, a avaliação pode tornar-se simplesmente um julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação. Deste modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas; certamente, mais adequadas, porque asentadas no conhecimento dos dados do presente.

### 3. Avaliação da aprendizagem escolar

Vamos transpor esse conceito da avaliação para a compreensão da avaliação da aprendizagem escolar. Tomando as elucidações conceituais anteriores, vamos aplicar, passo a passo, cada um dos elementos abordados, à avaliação da aprendizagem escolar.

Iniciemos pela disposição de acolher. Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita de dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente que o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas

Heinrich  
+  
objetivo

necessita de estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que “o que está acontecendo” seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois que só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa.

Mais: no caso da aprendizagem, como estamos trabalhando com uma pessoa (o educando), importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica, que estejamos avaliando, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia...

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder as atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado, pois que está sendo excluído.

A recusa pode se manifestar de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita se dá quando deixamos claro que estamos recusando alguém. Porém, existem modos camuflados de recusar, tal como no exemplo seguinte: só para nós, em nosso interior, sem dizer nada para ninguém, julgamos que um estudante X “é do tipo que dá trabalho e que não vai mudar”. Esse juízo, por mais silencioso e oculto que seja em nossa mente, está colocando esse educando de fora. E, por mais que pareça que não, estará interferindo em nossa relação com ele. Ele sempre estará fora do nosso círculo de relações. Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E, só vendo a situação como é, é que podemos compreendê-lo, e, então, dialogicamente ajudá-lo.

Isso não quer dizer aceitar como adequado tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação, que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento... A recusa explícita ou implícita impede a possibilidade da relação, por isso, conseqüentemente, impede as possibilidades de qualquer ação pedagógica adequada. Em síntese, as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é amoroso, traz “para dentro”, para, depois (e só depois), verificar as possibilidades fazer alguma coisa. O acolhimento é condição prévia, é ponto de partida para qualquer ato que implique relação de ajuda entre seres humanos.

Assentados no acolhimento do nosso educando, podemos praticar todos os atos educativos, inclusive a avaliação. E, para avaliar, o primeiro ato básico, como vimos acima, é o de diagnosticar que tem, como seu primeiro passo, a constatação que, por sua vez, implica coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. E, para proceder à constatação, três pontos devem ser considerados: 1) dados relevantes; 2) instrumentos; 3) utilização dos instrumentos. Cada um deles merece atenção e compreensão.

Primeiro, *que são dados relevantes?* Não são quaisquer os dados a serem coletados para a prática da avaliação da aprendizagem. Deverão ser dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto a ser avaliado. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso estejamos avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados e não outros; e, assim, no

que se refere a qualquer outra área de conhecimento. Contudo, importa observar que poderemos, em nossa prática da avaliação, estar levando em consideração, ao mesmo tempo, vários campos de desenvolvimento e desempenho do educando e não exclusivamente um. Por exemplo, cognitivo, afetivo e motor, simultaneamente.

Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que foram traduzidos em práticas educativas nas aulas. São esses dados que nos permitem configurar, descrever o modo de ser ou o desempenho de nosso educando.

Isso implica que o planejamento de ensino necessita de ser produzido conscientemente e de forma qualitativamente satisfatória, tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista político-pedagógico.

Em segundo lugar, os *instrumentos de coleta de dados* para a avaliação da aprendizagem (veremos melhor essa questão no capítulo 4), também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. Isso implica que os instrumentos, sejam:

1º. adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...);

2º. adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita de cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem);

3º. adequados na linguagem, na clareza e na precisão da

comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que está sendo pedido a ele);

4º. adequados ao processo de aprendizagem: um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu; responder as questões essenciais significa aprofundar as aprendizagens já realizadas, reorganizá-las, ressistemizá-las.

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto em avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão (intervenção), também, distorcida.

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que necessitam de ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos?

Quaisquer que sejam os instrumentos — questionário, teste, redação, monografia, dramatização, participação em seminário, arguição... — necessitam de manifestar qualidades satisfatórias como instrumentos para serem utilizados na coleta de dados para a avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando ações ineficientes e

ineficazes; o que não ajuda ninguém em nada. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos e não no desempenho do estudante. Satisfatórios instrumentos de avaliação da aprendizagem fazem parte das condições de uma prática adequada de avaliação na escola

Em terceiro lugar, o *uso dos instrumentos*. Como nós nos utilizamos dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação, no caso da avaliação da aprendizagem? Eles são utilizados, verdadeiramente, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos, ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça, de submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Podemos utilizar um instrumento junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas (o que é correto) ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros. Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos? Ao aplicarmos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação, criamos um clima leve entre nossos educandos ou pesado e ameaçador? Aplicar esses instrumentos exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em suas experiências de vida.

O segundo passo fundamental do diagnóstico é a qualificação do objeto da avaliação, tendo por base sua configuração baseada em dados relevantes. Esse passo responde a seguinte pergunta: que quali-

dade atribuo a essa realidade configurada? Os dados coletados, no nosso caso, devem retratar o estado de aprendizagem em que o educando se encontra. Isto feito, importa saber se este estado é satisfatório ou não. Daí, então, a necessidade que temos de qualificar o desempenho, manifestado através dos dados coletados. Para isso, necessitamos de utilizar-nos de um padrão de qualificação.

O juízo de qualidade opera por comparação entre a realidade constatada e um critério ou um padrão de qualificação, como vimos anteriormente. Todo ato de avaliar opera por esse processo comparativo entre realidade e critério de qualificação. O critério expressa o ideal. Então, cabe a pergunta: a realidade descrita preenche as qualidades desejadas? O padrão, com o qual vamos comparar o estado de aprendizagem do educando, é estabelecido no planejamento de ensino, que, por sua vez, está sustentado em uma teoria do ensino. A teoria de ensino, que oferece ao planejador um quadro de referência de significados, também é a base de referências da prática da avaliação. Sem esse quadro de referências, a avaliação torna-se mecânica. Vamos exemplificar: quando um professor ensina a um educando que "o solo se forma por decomposição de rocha" e exige que a criança repita essa frase em suas provinhas, mesmo sem compreender o que está expressando por escrito, sua referência teórica estará sendo somente a memorização de uma informação, mesmo que ela não seja compreendida pela criança. Assim sendo, importa para a prática da qualificação dos dados de aprendizagem dos educandos tanto a teoria pedagógica, que a sustenta, assim como o planejamento de ensino que fizemos, tendo por base esse referencial teórico.

A teoria pedagógica dá a direção filosófica da prática educativa, ou seja, responde a pergunta: queremos chegar em nossa prática



educativa? Que resultados esperamos dela em termos de formação do ser humano, em sua relação com seu meio? Já o planejamento do ensino, por sua vez, faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação.

Deste modo, caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse critério. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, de analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica. O mesmo ocorre sobre os aspectos afetivos, que devem ser referenciados num determinado quadro de significados para essa faceta da vida.

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de conteúdos do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, mais arbitrários do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade dos educandos.

Realizados os passos anteriores, ou seja, a coleta de dados e a qualificação da situação configurada, apropriadamente, temos concluído o diagnóstico. O que fazer com o diagnóstico efetuado?

O ato avaliativo só se completará, como dissemos nos preliminares deste estudo, com a tomada de decisão do que fazer com a situa-

ção diagnosticada (a intervenção). Caso a situação de aprendizagem diagnosticada seja satisfatória, que vamos fazer com ela e caso seja insatisfatória?

A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão. O que quer dizer que a decisão do que fazer com a realidade avaliada se impõe no ato de avaliar, pois que, em si mesmo, ele contém essa possibilidade. Mais do que isso, a tomada de decisão é uma necessidade para que o ato de avaliar se conclua e se concretize.

A avaliação da aprendizagem não se encerra com a qualificação do estado em que está a aprendizagem do educando ou dos educandos. Ela obriga a decisão e só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado. Ele é um mediador entre o que existe e aquilo que deve existir; entre o que é e aquilo que poderia vir a ser.

A avaliação da aprendizagem, deste modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que poderá satisfazer, mas sim aquele que seja compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando como referencial.

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica em estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam de sua formação, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de estudos e de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor

caminho para a vida. Por conseguinte, avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação de educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu Ser pede e isso implica em atento não só ao desempenho do educando, mas também às circunstâncias onde se dá a aprendizagem. Será que os resultados insatisfatórios são de responsabilidade exclusiva dos educandos ou também do sistema de ensino? Também da escola? Também do educador? Ou de todos juntos?

A qualidade de vida deve estar sempre posta a nossa frente. Ela é o objetivo. Não vale a pena o uso de tantos atalhos e tantos recursos, caso a vida não seja alimentada tendo em vista o seu florescimento livre, espontâneo e criativo. A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal (portanto, ser diagnóstica), deve apontar para a busca do melhor para todos os educandos, e não para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

#### 4. Concluindo

Trabalhar com avaliação significa investir no processo, garantindo resultados satisfatórios. Diferente de trabalhar com exames, ideário a partir dos quais *esperamos* resultados satisfatórios. Acima, sinalizamos que atuar como avaliador é agir como jardineiro e, agora, estamos

sinalizando que atuar como examinador e agir como semeador. Para expressar essa compreensão, servir-nos-emos da parábola do semeador, parafraseando-a para formular a parábola do jardineiro.

Diz a parábola do semeador: o semeador saiu a semear. Parte de sua semente caiu na beira da estrada e vieram os passarinhos e comeram-nas; uma segunda parte das sementes caiu no terreno pedregoso e as sementes germinaram, mas não conseguiram sobreviver, pois que veio o sol escaldante e todas morreram; uma terceira parte delas caiu no terreno espinhoso, as sementes geminaram, mas os espinhos abafaram as tenras plantinhas que não sobreviveram; por último, uma parte das sementes caiu no terreno fértil; elas germinaram, nasceram; as plantinhas cresceram e deram frutos.

A parábola do jardineiro é a mesma, mas sob a perspectiva do cuidado; no lugar do semeador coloquemos o jardineiro e veremos a diferença de significado. O jardineiro saiu a semear suas sementes. Parte delas foi semeada junto à estrada. Sabendo que os passarinhos viriam e as comeriam, cuidou delas, protegendo-as com espantalhos, impedindo que as pequenas aves as devorassem, como seu alimento. Outra parte foi semeada no terreno pedregoso; sabendo que, neste terreno, elas não sobreviveriam, o jardineiro acrescentou terra nova sobre esse solo, para que as sementes germinassem, crescessem e dessem frutos. Parte das sementes foi semeada em terreno espinhoso, mas conhecendo o que aconteceria com as novas plantinhas, o jardineiro, limpou o terreno, eliminado os espinhos, de tal forma que as sementes pudessem germinar, crescer regularmente e dar frutos. Por último, uma parte das sementes foi semeada em terreno fértil e, por essa qualidade e com o cuidado do jardineiro, elas germinaram, cresceram e deram frutos. O jardineiro não somente semeia as sementes; ele cuida do terreno, em primeiro lugar, e,

a seguir, semeia as sementes e não somente as “lança na terra”. Cuida constantemente para que elas germinem, cresçam e produzam frutos.

Há uma diferença profunda entre o semeador e o jardineiro, nessas duas parábolas. O primeiro lança as sementes e espera que, um dia, elas dêem frutos; o segundo cuida do terreno, do plantio, do crescimento e da produção dos frutos.

Pela alegoria do semeador, somente uma quarta parte dos estudantes aprendem bem; são aqueles que representariam o terreno fértil. Os outros não teriam essa possibilidade. Seriam os fracassados. Esse modo de pensar expressa um modo tradicional de ver e julgar os educandos. Ensinar é como lançar as sementes e examinar é como colher os frutos esperados. As sementes são lançadas (ensino) e os resultados são esperados, um tempo depois; não são construídos.

O educador, porém, que trabalha com avaliação da aprendizagem, efetivamente, cuida de seus educandos para que aprendam e, por isso, se desenvolvam e... produzam frutos. Ele investe, efetivamente, em seus educandos, porque está comprometido com sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

## Articulação obrigatória entre avaliação da aprendizagem e projeto pedagógico

### 1. Avaliação da aprendizagem escolar e pedagogia

Neste capítulo, vamos examinar a relação necessária entre avaliação da aprendizagem na escola e Projeto Pedagógico. A avaliação, seja em que nível escolar for ou em que âmbito profissional for, não existe nem opera por ela mesma; está sempre a serviço de um projeto, de uma concepção teórica.

Na prática educativa, a avaliação terá as características da pedagogia à qual ela serve. Se a pedagogia que sustenta nosso modo de trabalhar educativamente for a tradicional, nossa avaliação será tradicional; se nossa concepção pedagógica for escolanovista, nossa avaliação será escolanovista; caso nossa proposta educativa seja emancipatória, nossa avaliação será emancipatória; e assim por diante. Não há avaliação sem um projeto ao qual serve, mesmo porque ela só pode existir sob essa condição de servir, de subsidiar decisões em busca de melhor qualidade dos resultados e estas dependem da concepção teórica que adotemos, como sinalizamos no capítulo anterior.

Na escola, o acompanhamento da aprendizagem pode ser feito pelos exames ou pela avaliação, a depender da compreensão pedagógi-